

« Co-enseignement et transdisciplinarité à l'aune d'une pratique pédagogique innovante : le cas d'une classe inversée en BTS Tourisme »

Szafrajzen Barbara

Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication, Aix-Marseille Université

ADEF – ACADIS

barbara.szafrajzen@univ-amu.fr

Moutouh Jean

Professeur agrégé d'économie et gestion, Lycée Jean Moulin Pézenas

Docteur en Sciences de l'information et de la communication

LERASS – ORGANICOM

jean-andre.moutouh@ac-montpellier.fr

Les réflexions sociétales en matière d'éducation ont conduit à entreprendre des réformes visant à encourager les professionnels de l'éducation à travailler en interdisciplinarité (Hugon, 2002). Selon Lionel Dupuy, il s'agit d'« *une posture intellectuelle riche au potentiel disciplinaire, scientifique et épistémologique non négligeable, à qui veut bien se donner la peine de la pratiquer.* » (Dupuy, 2016).

Cet enjeu est d'autant plus présent que nous choisissons de partir du constat que « *ce n'est pas parce que l'on se donne des règles que l'on apprend (...), mais parce que l'on apprend que l'on se donne des règles.* » (Oustinoff, 2013, p. 21) pour mettre en place une stratégie pédagogique inductive, favorisant l'indisciplinarité (Morin, 1999).

La démarche pédagogique innovante que nous présentons est une forme d'enseignement mise en place autour de la création d'entreprise -appelée « jeu sérieux »- pour des BTS Tourisme. Nous nous demandons comment mettre en place une pratique pédagogique innovante fondée sur la transdisciplinarité et la co-construction du savoir ?

Pour répondre à cette problématique, cet article présente dans un premier temps la genèse de cette pratique pédagogique innovante, les raisons du choix de cette démarche, le dispositif en lui-même, l'organisation mise en place au sein de l'équipe pédagogique et, enfin, le bilan et les apports observés sur les différents acteurs.

1. La genèse de cette pratique pédagogique innovante : l'ancrage épistémologique

Depuis plusieurs années maintenant, divers projets éducatifs et pédagogiques émergent, en affichant ostensiblement l'ambition de se nourrir d'interdisciplinarité -en croisant des démarches et des résultats en vue de l'enrichissement des informations collectées- de sorte à dégager des éléments transversaux (Dupuy, 2016). Il s'agit désormais d'envisager l'objet d'étude dans sa globalité, mais aussi et surtout dans sa complexité (D'Almeida, 2001).

En ce sens, notre positionnement épistémologique s'inscrit dans le paradigme compréhensif : « *De cette orientation de pensée résultera une épistémologie des méthodes qualitatives qui*

sera caractérisée par la complexité, la recherche du sens, la prise en compte des intentions, des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances, des valeurs des acteurs. En d'autres mots, il s'agit d'une démarche visant la compréhension des phénomènes, (...). » (J.-P. Pourtois et H. Desmet, 2004, p. 28).

Notre démarche se veut centrée sur la co-construction du sens et permet aux étudiants de comprendre l'émergence du sens en situation d'apprentissage (Szafrajzen, 2011) l'amenant également à une construction collective du sens : « *Le savoir devient une pratique collective, qui se développe dans la participation à des activités au sein d'une communauté qui façonne aussi l'identité de ses membres.* ». (Morillon, Bouzon, Caria, 2008, p. 167).

Pour ce faire, la genèse de cette innovation pédagogique s'inscrit dans la citation de Benjamin Franklin « *Tu me dis, j'oublie ; tu m'enseignes, je me souviens ; tu m'impliques, j'apprends* » en la dépassant, par une mise en situation menée à trois voix par des professeurs de formations différentes.

Ce niveau d'enseignement est déjà en soi un premier niveau d'innovation, le système de classe inversée étant souvent abscons du supérieur (Claude Bertrand, 2014). Cette pédagogie de la classe inversée est née en 2004 et est devenue la norme en 2007 à Woodland Park High School au Colorado. Le principe de la classe inversée est donc relativement récent. Les précurseurs, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, n'en parlent pas seulement comme d'une innovation pédagogique, mais comme d'un véritable état d'esprit, d'une nouvelle culture de l'apprentissage où l'élève ne vient plus pour recopier une leçon (qui, avec la quantité d'informations permise à l'ère du numérique, peut être trouvée hors du contexte scolaire) mais pour apprendre à apprendre, pour créer une autre relation entre apprenants et enseignants et ainsi favoriser et faciliter les interactions entre ces deux groupes d'acteurs, permettant davantage d'autonomie aux élèves (Bergmann, Sams, 2014).

Par ailleurs, il y a un processus de construction par les étudiants des savoirs prenant appui sur le référentiel. Au cours des étapes du jeu, les étudiants doivent faire un cours aux enseignants et aux autres étudiants. Le principe fondateur est l'apprentissage par l'erreur qui fonde un élément pour rebondir et avancer dans l'appropriation des savoirs. Ici s'inscrit un second niveau d'innovation, celui de la « classe renversée » (Jean-Charles Cailliez, 2015) dans laquelle l'étudiant devient l'auteur, le créateur du cours et des évaluations.

Le dernier niveau d'innovation est celui du co-enseignement offrant un regard pluriel sur les concepts favorisant chez l'étudiant la polyvalence et l'esprit d'équipe, enjeux de compétitivité pour les entreprises.

Lors de séances de co-enseignement, les étudiants mènent à bien plusieurs étapes de création d'une entreprise leur permettant d'aller à la découverte du référentiel. Il y a là une mise en situation autour d'un projet pour lequel les enseignants ne travaillent pas « pour » l'étudiant mais « avec » l'étudiant.

Avec la réforme du BTS en 2012 (anciennement deux BTS : « Animation et Gestion Touristiques Locales » et « Ventes et Productions Touristiques » qui ont fusionné pour devenir le BTS Tourisme), quatre disciplines forment désormais le module « élaboration de l'offre touristique » (EOT) : tourisme et territoire, cadre organisationnel et juridique, mercatique et gestion, conception de prestations touristiques. Lors des rentrées scolaires

précédentes, l'équipe pédagogique avait organisé ce module autour d'un seul et unique professeur par discipline : professeurs d'économie et gestion, de tourisme et d'histoire-géographie.

Ce mode de fonctionnement traditionnel, usité dans beaucoup d'autres établissements, nous est finalement apparu inadapté à la philosophie du référentiel, mais également au profil de nos étudiants. En effet, dans le nouveau référentiel, ces disciplines se complètent et se croisent. De fait, ce référentiel met en évidence implicitement le principe du co-enseignement dans ce module. Ce principe du co-enseignement avec une approche pédagogique en situation est déjà utilisé par l'ensemble des équipes pédagogiques lors du parcours de professionnalisation ; pourtant -et c'est déjà là nous pensons une innovation-, elle n'est pas d'usage dans le module EOT qui, en réalité, à la lecture du référentiel semble donc aller de soi.

En outre, l'intitulé même de ce module « Elaboration de l'offre touristique » met en avant le cœur de notre formation -à savoir l'offre touristique- et nous montre que tous les champs disciplinaires à l'intérieur de ce module doivent interagir avec le cœur de notre formation.

2. Les raisons du choix cette pratique pédagogique innovante

L'un des premiers constats pédagogiques que nous mettons en exergue repose sur le fait que les étudiants ont des difficultés à percevoir l'intérêt des disciplines dites théoriques, et arrivent difficilement à retenir les différents concepts qui leur sont enseignés par les professeurs. Ce manque de liens -dans ce module- entre l'élaboration de l'offre touristique et les matières telles que le droit, le management, la mercatique et l'analyse du territoire, est l'une des raisons de ce constat. Une autre raison est liée à une forme de passivité des étudiants dans le format de cours proposé : un professeur, une classe et une transmission des savoirs pour une grande partie linéaire, voire magistrale : « *En cherchant à "faire passer" un contenu à partir d'un exposé magistral, il [l'enseignant] déploie une activité qui s'apparente de façon très observable à celle du conférencier devant l'auditoire attentif - dans le meilleur des cas. Mais dans cette situation, hormis quelques phénomènes de "retour" provoqués par le questionnement du maître, rien ne vient affecter l'affectivité d'une quelconque "transmission du savoir" : (...).* » (Grimont, 1996, p. 17).

Les étudiants, pour beaucoup issus des séries technologiques et professionnelles, ont besoin de faire les choses, d'agir en situation (Szafrajzen, 2010) pour donner sens aux apprentissages qui leur sont proposés. Ils ont également besoin d'un encadrement de proximité rendu plus riche par la présence, au sein d'une même classe, de trois enseignants.

Dans le format traditionnel de cours, nous observons que les étudiants les plus armés aux disciplines dites théoriques devenaient progressivement -au fil de l'année- de moins en moins acteurs, voire individualistes face à un rythme d'apprentissage qui ne les servaient pas.

Dans le même temps, les étudiants les moins armés face à ces disciplines parfois baissaient les bras. Au bout du compte, cela se traduisait par une forme de passivité et ou de bavardages non productifs.

Créer des équipes mélangeant des étudiants issus de formations différentes, de niveaux différents, de cultures différentes, offre la possibilité d'une entraide et d'un climat de classe bien que parfois « bruyant » mais dans le bon sens du terme ; en ce sens, l'hétérogénéité des

classes devient un atout et non plus une contrainte. Même si le travail en équipe ne résout pas les disparités entre ceux qui font et ceux qui font moins ; en revanche, il permet de ne pas laisser se perdre un étudiant, d'éviter le décrochage et de responsabiliser les étudiants.

L'une des principales plus-values de cette démarche pédagogique consiste à montrer que le co-enseignement permet une qualité de travail au service des étudiants, par la co-construction d'un climat de classe apaisé et par une prise en compte plus aisée de l'hétérogénéité d'une classe.

En outre, il s'agit de démontrer que la transdisciplinarité permet de porter un regard pluriel sur les concepts et ainsi aider les élèves à mieux appréhender les notions de cours, par l'utilisation d'un vocabulaire différent lié aux cursus de formation et à l'expérience de chaque enseignant.

Cette innovation pédagogique fait l'objet d'une évaluation à trois niveaux et d'un partage d'expérience :

- 1^{er} niveau : au sein de l'équipe de STS Tourisme

Un bilan entre les professeurs impliqués dans l'innovation pédagogique est organisé tous les quinze jours pour évaluer, d'une part, le fonctionnement des séances organisées et, d'autre part, l'évolution des apprentissages.

Notre ambition est de montrer aux étudiants que si la consultation d'un site Internet ou d'un document papier permet, sans nulle doute, l'acquisition d'un savoir ; pour autant, les confrontations humaines de ces données permettent de rendre la compétence intelligente. Si la compétence est individuelle, l'intelligence est collective ; mais nous ne sommes pas toujours intelligents collectivement. Donc, ici est évalué l'apprentissage de l'intelligence collective indispensable dans le monde professionnel.

En effet, nous évoquons le concept d' « intelligence collective » dans la mesure où ces étudiants partagent leur retour sur expérience, leurs difficultés, au même titre que leurs connaissances. Cette idée de collaboration leur permet d'accéder à un but commun, un même intérêt, à savoir réussir la formation, ou plus concrètement travailler ensemble sur un projet commun à rendre par la suite (de type dossier collectif, etc.) : « *Pour qu'il y ait un sentiment d'appartenance à une communauté, la scène des interactions (en face à face ou par électronique) doit mettre en relation des personnes qui possèdent ou construisent des liens communs entre elles et dont les interactions sont réciproques, soutenues, durables.* » (Proulx, 2004, p. 4).

- 2^{ème} niveau : avec l'équipe de direction de l'établissement

Cette innovation pédagogique fait l'objet d'un suivi régulier avec notre chef d'établissement. Cette démarche est doublement encouragée car elle s'ancre au projet d'établissement, dans le cadre d'une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité en classe par un accompagnement des élèves les plus fragiles et par un renforcement de la cohésion au sein d'une classe.

- 3^{ème} niveau : avec l'inspection académique

L'IPR-IA (Inspecteur pédagogique régional, Inspecteur académique) en charge de la section concernée sur l'académie est venue évaluer ce dispositif et évoque dans son rapport un moment où il a pu observer des jeunes d'un niveau de professionnalité déjà bien avancé, d'un

climat de classe apaisé et serein, d'une séance très interactive mobilisant tous les étudiants qui donnent leurs avis et conseils.

- Un partage d'expérience

Cette innovation pédagogique a donné l'occasion à l'équipe enseignante, en présence de quelques étudiants, de proposer une formation auprès des équipes pédagogiques de tous les établissements de l'académie ayant une formation de section de technicien supérieur en tourisme. Cette innovation a également fait l'objet d'une candidature à la journée de l'innovation auprès de la CARDIE (Cellule Académique de Recherche et Développement pour l'Innovation et l'Expérimentation) et d'un partage sur la plate-forme « Viaéduc ».

3. Présentation du dispositif d'apprentissage

Nous choisissons de convoquer le terme « dispositif d'apprentissage » au sens de Georges Le Meur, dans ce qu'il nomme l'« offre éducative » (Le Meur, 2002) : « *Un dispositif de formation peut être défini comme un ensemble de prestations, organisé dans le temps et dans l'espace, pour permettre à des apprenants de réaliser un apprentissage.* » (Le Meur, 2002, p. 185).

Cette pratique pédagogique innovante a donc été mise en place autour de la création d'entreprise appelée « jeu sérieux » pour des BTS Tourisme. Ce niveau d'enseignement est déjà en soi un premier niveau d'innovation, le système de classe inversée étant souvent abscons du supérieur (Claude Bertrand, 2014). Par ailleurs, il y a un processus de construction par les étudiants des savoirs prenant appui sur le référentiel.

Les étudiants travaillent en équipe par groupe de 8 à 9 étudiants (ce nombre dépend de l'effectif en septembre). Durant les étapes du « jeu sérieux », les étudiants ont, à la demande du jury, à présenter aux autres étudiants les avancées de leur travail. Ces temps représentent des moments d'échanges laissant place à l'erreur et au débat entre les étudiants ; il s'agit ici de laisser place à la créativité et de manière implicite faire en sorte que les étudiants s'approprient les concepts investis durant le « jeu sérieux » en les expliquant aux autres. L'étudiant devient acteur de son cours voire « auteur » de sa connaissance « (...) *dans la mesure où (...) l'individu, au moyen d'actions physiques et mentales par lesquelles il assimile le réel et s'accommode à lui, construit (et reconstruit) les concepts et les structures de son intelligence.* ». (Vidal, 2004, p. 22).

Le jury pose alors le principe suivant : laisser l'étudiant utiliser son propre vocabulaire, accepter les approximations et parfois les inexactitudes, voire les erreurs. Ce n'est qu'une fois la présentation réalisée par l'étudiant que le jury ou les autres étudiants reviennent sur les notions développées par l'étudiant.

Chaque étape du « jeu sérieux » est évaluée et se compose en premier lieu d'une note sur 20 comptant dans la moyenne semestrielle (moyenne de plusieurs notes acquises à chaque étape du « jeu sérieux »). En sus, des points sont donnés par le jury composé des trois enseignants et d'un étudiant des équipes concurrentes. Chaque membre du jury propose des points allant de 1 à 10. Les points sont ensuite comptabilisés et, en fin d'année, les deux meilleures équipes auront la possibilité de faire l'acquisition d'une autre équipe (croissance externe). Par ailleurs, des points bonus sont parfois proposés à des étapes du jeu : ces points sont soit en lien avec

des demandes du jury de professeurs, soit en lien avec des réponses apportées par les équipes à des « événements pièges » ou des aléas posés par le jury de professeurs en cours de jeu.

Chaque écrit doit comporter la liste des sources utilisées (site internet, revues, ouvrages, entretiens, observation sur le terrain, etc.). Chaque équipe doit remettre les brouillons (manuscrits) amenant la réalisation des tapuscrits. Ces brouillons ne sont pas évalués, ils doivent permettre à l'équipe pédagogique de visualiser un élément -parmi d'autres- de la manière dont les étudiants arrivent au résultat final. Demander la remise des brouillons, c'est implicitement les pousser à réinvestir le contact de la plume et du papier comme « dispositif » complémentaire de l'outil numérique et se détacher progressivement du « copier-coller ». La réalisation des brouillons est un également un moyen d'apprendre aux élèves la prise de notes. Les points bonus permettent à chaque équipe d'améliorer la moyenne semestrielle : ces points évaluent la capacité d'une équipe à être réactive, curieuse, méthodique et professionnelle. Chaque équipe doit se répartir le travail pour finir les activités dans les délais impartis. Tout document écrit doit être réalisé de manière manuscrite et professionnelle (correction des fautes et richesse du vocabulaire).

4. Organisation au sein de l'équipe pédagogique

Inscrire les disciplines dans la réforme du BTS Tourisme ne peut se concevoir que par une approche transdisciplinaire. Nous retrouvons dans cette approche la volonté de dégager des éléments transversaux à toutes les disciplines issues de notre formation de technicien supérieur en tourisme. La transdisciplinarité se nourrit de l'interdisciplinarité qui demande à voir ce que les disciplines connexes au cœur de métier (ici la discipline tourisme) génèrent comme valeur ajoutée en termes de connaissances et de méthodologies.

Pour cela, il est nécessaire de quitter l'empilement d'échelle pour une vision systémique dans laquelle tous les éléments humains et idéels entrent en relation. C'est ainsi que nous mettons en évidence l'importance du contexte relationnel liant étudiants et corps pédagogique au sein des dispositifs de formation : « *Les constructivistes placent la perception et l'action de l'apprenant au centre d'un processus se déroulant en constante interaction avec les diverses composantes de l'environnement.* »¹.

Chacun des acteurs en présence, que ce soit au sein d'une organisation ou au sein d'un dispositif d'apprentissage, doit agir dans un objectif commun, construisant ainsi le savoir de façon collective : « *Cette co-construction est tendue vers la recherche d'une pertinence, d'une valeur-ajoutée partagée par l'ensemble des acteurs engagés dans l'acte éducatif.* ». (Albero, 2003, p. 182-183).

Cependant, entrer en relation avec l'autre ne peut être une simple rencontre (ici ce ne serait que de l'interdisciplinarité) car comme nous le rappelle NICOLESCU « *la transdisciplinarité est une réelle convergence des disciplines, celle-ci étant fondée sur une réalité commune que l'on redécouvre chacun à partir de sa propre spécialité* ».

Il s'agit donc de proposer aux enseignants d'enseigner autrement, et cela constitue une des principales avancées de ce projet sur les pratiques des enseignants. Une approche circulaire et non linéaire s'impose et nous amène à penser autrement notre pédagogie. Il convient de briser

¹ http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf Consulté en avril 2012

les frontières : passer d'un territoire à l'autre, d'une culture à l'autre, de briser les frontières disciplinaires pour construire et co-construire une nouvelle dimension pédagogique au service de nos étudiants.

Dans un second temps, il est ici également question d'évaluer autrement ; il ne s'agit pas de fixer des règles pour apprendre, mais de montrer aux étudiants que c'est en apprenant que l'on se construit des règles (Oustinoff, 2013). Notre approche du module « Elaboration de l'offre touristique » ne sera donc pas causaliste mais de convention constructiviste, en train-de-se-faire, empreint de complexité au sens de Jean-Louis Le Moigne en 2003 : « *Une approche communicationnelle de convention constructiviste ne doit pas s'intéresser aux causes éventuelles du comportement d'un acteur, mais à l'effet ou les effets de ce comportement en relation avec d'autres acteurs avec qui il construit un nombre important d'interactions. Le raisonnement doit porter sur le sens qui émerge des échanges, sur les interactions qui se construisent.* » (Moutouh, 2011, p. 127).

Ce projet innovant relève donc du domaine du vivant et se construit jour après jour avec les étudiants comme acteurs centraux de leur formation. Ce n'est pas une évaluation d'un professeur, ce n'est pas une évaluation disciplinaire, c'est une évaluation transdisciplinaire. Pour ce faire, cette évaluation doit s'appuyer sur les compétences développées par nos étudiants ; pour ce faire, nous avons travaillé à une grille d'évaluation autour de critères tels que l'autonomie, le savoir travailler en équipe, la créativité, la prise de risque intellectuel, etc.

Dans un troisième temps, il est nécessaire de répartir le temps de travail autrement : le co-enseignement permet de pallier l'absence d'un professeur et ne pénalise donc pas les étudiants qui ont toujours cours. La présence de trois professeurs au sein d'une même classe permet un accompagnement plus étroit et facilite l'individualisation du travail en fonction du niveau des étudiants. C'est donc également un moyen non négligeable de lutte contre le décrochage scolaire.

5. Bilan et apports observés sur les différents acteurs

Nous avons pu mettre en exergue différents apports de cette pratique sur les différents acteurs en présence :

Sur les acquis des apprenants : ce travail permet aux étudiants de mieux se connaître, d'apprendre des autres et de s'entraider. Cette entraide valorise les étudiants, notamment les étudiants issus des séries professionnelles et technologiques qui viennent expliquer à leurs camarades de séries générales des éléments de cours jamais abordés en filière générale tels que la gestion comptable, la segmentation, etc. Progressivement les étudiants prennent des risques intellectuels : ils sont davantage créateurs et confrontent leurs idées au sein de l'équipe. Une forme de compétition née entre les équipes qui poussent les étudiants à se dépasser en allant plus loin dans la réalisation des tâches demandées. Ainsi, c'est à l'initiative des étudiants que nous avons ajouté, dans la troisième étape du « jeu sérieux », la réalisation d'une brochure de présentation des produits et la réalisation d'une page sur les réseaux sociaux de leur entreprise. Ce format de cours permet aux étudiants de gagner en autonomie, de se responsabiliser et d'acquérir des savoir-être à réinvestir dans les stages en entreprise où le travail d'équipe est souvent une condition de réussite et d'épanouissement du stagiaire.

Sur les pratiques des enseignants : inscrire nos disciplines dans la réforme du BTS Tourisme ne peut se concevoir que par une approche transdisciplinaire : il ne s'agit donc pas d'agrèger les disciplines de la formation (auquel cas nous resterions dans une vision pluridisciplinaire). Il faut quitter l'empilement d'échelle pour une vision systémique dans laquelle tous les éléments humains et idéels entrent en relation.

Dans l'intitulé des deux anciennes formations « Animation et gestion touristiques locales » et « Ventes et productions touristiques », le concept de « tourisme » n'apparaissait pas. Or aujourd'hui, l'intitulé de la formation « BTS Tourisme » et son référentiel nous obligent à innover et à être en mouvement. Tourisme et approche transdisciplinaire ne font qu'un. En effet, l'origine du terme « tourisme » n'est-elle pas de faire le tour d'un monde inconnu ? D'une rencontre de l'autre ? Derrière le Tourisme, il y a l'humain : un secteur où l'humain fait la différence, un secteur où l'élément attractif relève du vivant : comme souligné durant le 1^{er} congrès mondial de la transdisciplinarité au Portugal en 1994 « réduire l'être humain à une définition et le dissoudre dans des structures formelles est incompatible avec la vision transdisciplinaire ». Ce projet innovant relève donc du domaine du vivant et se construit jour après jour avec les étudiants comme acteurs centraux de leur formation. Ce travail en équipe nous oblige également à repenser l'évaluation.

Sur le leadership et les relations professionnelles : cette innovation crée une dynamique de groupe au sein de l'équipe pédagogique, favorise les temps d'échange entre professeurs et permet, de fait, de travailler les progressions de cours en commun.

Sur l'établissement en lui-même : La présence de trois professeurs au sein d'une même classe permet un accompagnement plus étroit et facilite l'individualisation du travail en fonction du niveau des étudiants.

Et enfin, plus généralement sur l'environnement : ce projet permet de créer un groupe classe autour de valeurs : respect de l'autre, écoute et entraide des élèves. Cela participe, toutes choses égales par ailleurs, à la construction des valeurs de la République chez nos étudiants.

Conclusion

La vie professionnelle n'est pas celle du format de cours, un adulte, un groupe classe sur un volume d'heures rigide : le temps de scolarité doit et peut s'adapter au rythme des apprentissages et s'approcher de la manière de faire en entreprise.

Cette pédagogie sensibilise les étudiants à l'utilité des concepts juridiques, économiques, managériaux, territoriaux et à ses objets touristiques (Cohen, 1988). Cette offre éducative (Le Meur, 2002) fait la part belle à la créativité -dans la mesure où l'étudiant utilise son propre vocabulaire- et a vocation à le rendre acteur de son apprentissage au sein de cette activité collective (Schurmans, 2002), en croisant les enseignements et les échanges dans une démarche d'intelligence collective (Forest, 2009).

A l'aune de cette pratique, la transdisciplinarité permet de porter un regard pluriel sur les concepts et ainsi aider les étudiants à mieux appréhender les notions de cours par l'utilisation d'un vocabulaire différent lié aux cursus de formation et à l'expérience de chaque enseignant. Ce regard croisé est celui que le monde de demain porte au sein de l'entreprise et dans la société dans son ensemble. Il favorise la polyvalence, l'esprit d'équipe enjeux de

compétitivité pour les entreprises et permet à nos étudiants l'acquisition de valeurs républicaines telles que la tolérance, le partage, l'écoute.

Bibliographie :

Albero, B. (dir). (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Science publ. : Lavoisier.

Bergmann, J., Sams A. (2014). *La Classe inversée*, Les éditions Reynald Goulet.

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport à la demande de Mme Simone Bonnafous, Directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle.

Cailliez, J.-C. (2015, avril). *La renversée, ... une pédagogie en « do it yourself »*. Conférence Innov'Action, Lille, organisée par le Crédit du Nord, Repéré à www.youtube.com/watch?v=ni7DeV3iOQk.

Cohen, E. (1988). Authenticity and commoditization in tourism, *Annals of Tourism Research*, n° 15, 371-386.

D'almeida, N. (2001). *Les promesses de la communication*. Paris : PUF.

Dupuy, L. (2016). *Work in progress*. Repéré à <http://web.univpau.fr/RECHERCHE/CIEH/documents/La%20confusion%20des%20genres.pdf>

Forest, D. 2009. L'« intelligence collective » : anatomie d'un poncif. *Question de communication*, 15, 51-65.

Grimont, A. (dir.). (1996). *Les chemins de l'apprentissage : l'actualité des méthodes d'« éducation nouvelle »*. Paris : Retz : CEMEA.

Hugon, M.-A. (2002). *Travailler en interdisciplinarité au collège et au lycée : obstacles et aides*. Poitiers.

Le Meur, G. (dir.). (2002). *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage : communications francophones du cinquième Colloque européen sur l'autoformation*. Paris : L'Harmattan.

Morillon, L., Bouzon, A. et Caria, M. (2008). Les acteurs de l'entreprise face à l'émergence des TIC : des pratiques plurielles. Dans J. Gerbault (dir.), *La langue du Cyberespace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan, 161-172.

Morin, E. (1999). Affronter l'incertitude. *Sciences humaines, Hors-série : la dynamique des savoirs*, n° 24, mars-avril, 66-67.

Moutouh, J. (2011). *L'orientation des élèves de classe de seconde à l'aune de l'approche communicationnelle : le cas d'un établissement de l'académie de Montpellier* (Doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III).

Oustinoff, M. (2013). (In)discipline et interdisciplinarité : des mots aux choses. *Hermès, La Revue* 3, n° 67, 21-24.

Pourtois, J.P., Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite : socialisation et individualisation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Proulx, S. (2004). *Les communautés virtuelles construisent-elles du lien social ?* Communication présentée au colloque L'organisation média. Dispositifs médiatiques, sémiotiques et de médiations de l'organisation, Université Jean Moulin, Lyon.

Schurmans, M.-N. (2002). Acteur. Dans D. Groux (dir.), *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan, 81-85.

Szafrajzen, B. (2011). *Lecture communicationnelle de deux dispositifs d'apprentissage mis en place au sein d'un même département universitaire : le cas de la Licence en Sciences de l'information et de la communication* (Doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III).

Szafrajzen, B. (2011). Réflexions autour de la méthode dite de la sémiotique situationnelle fondées sur une recherche en communication des organisations. *Communication & Organisation*, n° 39, 183-194.

Vidal, F. (2004). L'esprit piagétien. Dans O. HOUDÉ et C. MELJAC. (dir). *L'esprit piagétien : hommage international à Jean Piaget*. Paris : Presses Universitaires de France. 2^{ème} éd. Rev. et augm.

Mots clés :

Co-enseignement, transdisciplinarité, pratique pédagogique innovante, co-construction, intelligence collective.